

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Challenges in Teacher Education for Bilingual Preschool Context

Marielly FARIA (UEG)¹
Barbra SABOTA (UEG)²

RESUMO: É perceptível socialmente e retratado em estudos o aumento do interesse pela língua inglesa como meio de comunicação para inclusão no mundo globalizado, bem como a oferta de seu ensino para crianças, assim como a importância de desenvolver uma competência intercultural na infância, a partir do contato com outra língua (FERNANDEZ; RINALDI, 2009). Neste contexto, realizamos uma pesquisa documental, partindo de Garcia (2009), discutimos brevemente o contexto da Educação Bilíngue sob um olhar heteroglóssico, mais condizente com o século XXI. Autores como Santos (2006) e Rocha (2006) apontam sobre a falta de respostas satisfatórias sobre a formação do profissional que pode/deve ministrar aulas de línguas adicionais para crianças. Fundamentando em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras e Pedagogia, os PPCs dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, além da BNCC da Educação Infantil, levantamos e problematizamos o cenário da Formação de professores da Educação Infantil Bilíngue. Propomos a discussão de novos programas de formação, a partir da análise e defendemos a importância de que os mesmos incorporem em seus objetivos, a formação do profissional de línguas adicionais que passa a atuar junto ao público infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil Bilíngue; Ensino de Línguas Adicionais; Formação de Professores.

ABSTRACT: The increase of interest in additional languages as a way of communication for inclusion in the globalized world is socially acknowledged and referenced in researches, as well as its offer for children and the importance to develop an intercultural competence in the childhood, from the contact with another language (FERNANDEZ; RINALDI, 2009). For this purpose, we developed a documental research looking into official documents from a theoretical perspective using the works of authors like Garcia (2009), which helped us discuss briefly the Bilingual Preschool context looked from a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis-GO. Bolsista Fapeg. englishfractal@gmail.com

² Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Doutora em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da UFG. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UnB. barbrasabota@gmail.com

heteroglossic perspective, more conducive to the XXI century. Authors as Santos (2006) and Rocha (2006) point to a lack of satisfactory answers about the development that the professional that teaches additional language for children can/must have. Based on official documents, as the National Curricular Guidelines of Letters and Pedagogy Courses, the Political Project of the Courses of Letters and Pedagogy, from State University of Goiás, campus Anápolis de CSEH, in addition to the Preschool BNCC (Common Curricular National Basis), we raise and problematize the teacher education scenario in Preschool Bilingual Education. We come up with a discussion about new teacher education programs, closing the article we advocate for the inclusion of initiatives to educate the teachers of this school level.

KEYWORDS: Bilingual Preschool Education; Additional Language Teaching; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é perceptível o aumento do número de escolas bilíngues no contexto brasileiro (MEGALE, 2018). Essas escolas buscam atender alunos desde a Educação Infantil sob a premissa de que quanto antes se começar a estudar inglês melhor. Por trás desta lógica há implícita a ideia de que o inglês é algo a ser consumido, uma commodity (JORDÃO, 2004) pelo qual se observa crescente demanda, não apenas no eixo São Paulo - Rio de Janeiro - Brasília, mas em outras capitais como Goiânia e cidades de médio porte, como Anápolis, no interior de Goiás. Ancorados na prerrogativa de que a globalização traz uma necessidade ampla por uma língua internacional como o inglês, estabelecimentos educacionais têm ofertado currículos bilíngues sob as mais diversas configurações sem muitas vezes apresentar em seus programas esclarecimentos sobre como a educação bilíngue se dará ou que tipo de bilinguismo pode ser alcançado. Por ser esta uma área pouco explorada no país, a demanda por professores nestes espaços era menor. Contudo, com a proliferação de instituições de ensino bilíngues, observa-se a necessidade de pensar quem forma o professor da escola bilíngue, que espaços formativos existem e sob que premissas se dá o preparo para a docência bilíngue, sobretudo porque ainda há ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares.

Tímidas iniciativas para o mapear onde estão as escolas bilíngues e como se dão as práticas em seus contextos têm sido observadas como a criação da Associação Brasileira de Escolas Bilíngues (ABEBI) e a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI), no entanto esta iniciativa ainda não chega a todas as escolas bilíngues

brasileiras. Do ponto de vista acadêmico pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o bilinguismo infantil como mostram os estudos de Tonelli (2005, 2007, 2017), Figueira (2002), Tambosi (2007), bem como estudos sobre a formação de professores de LE para crianças (SHIMOURA, 2005, FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, entre outros). Contudo, ainda há carência de estudos sobre a formação de professores de Língua Estrangeira para crianças no contexto da Educação Infantil Bilíngue.

Houve, recentemente, a elaboração de um Manifesto no III Encontro de Professores de inglês para crianças e II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para crianças, realizados em outubro de 2017, na Universidade Estadual de Londrina. No referido documento foram reivindicadas ações públicas no sentido de incentivar o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, considerando seus diferentes segmentos. Além dessa ação e outras, o manifesto também reivindica debate e a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos (escolas, pais, pesquisadores e poder público, tanto no nível estadual quanto nacional).

Infelizmente constatamos (após consulta em escolas bilíngues e universidades públicas) que em nosso contexto, Goiás, ainda não há avanços sobre a organização política e/ou acadêmica da educação bilíngue. Outra constatação foi que, na grande maioria das vezes, as escolas bilíngues se inserem em contextos elitizados (escolas se concentram em regiões nobres da cidade e têm mensalidades altas e, portanto, inacessíveis para grande parte da população). Esta postura contribui para manter e reforçar a estratificação social, pois evidencia o abismo entre classes sociais e reforça o cenário de injustiça que amplia o repertório de privilégios de classes dominantes (JORDÃO, 2004). A língua inglesa, que era comercializada em cursos de idiomas a preços altos, agora entra nas escolas privilegiadas fazendo com que a educação nestes contextos seja ainda mais distante das classes populares.

Enquanto a formação de professores estiver a cargo das escolas que empregam os professores, o cenário de injustiças não poderá ser repensado. Pensamos que cabe à universidade (re)pensar este cenário. Neste sentido, objetivamos, por meio de um estudo documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), entender como se dá a formação universitária do professor para atuar na educação bilíngue de crianças nos cursos de Letras e Pedagogia do campus Anápolis de CSEH da Universidade Estadual

de Goiás e o que pode ser sugerido para atender a formação de professores de inglês para atuar em escolas bilíngues.

O estudo documental incluiu a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e pesquisas recentes sobre o tema. Escolhemos como cenário estes cursos superiores devido a suas especificidades: cursos de Letras, responsável pela formação de professores de línguas, e cursos de Pedagogia, encarregado da formação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Apesar dos avanços no âmbito da Educação Infantil no Brasil muito ainda precisa ser avaliado, discutido e aprimorado para esta importante etapa da educação escolar, que só a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), passou a ser reconhecida como etapa oficial da Educação Básica no país. Ao considerarmos essa etapa dentro de um contexto de educação bilíngue, que ainda não possui regulamentação e/ou legislação que a oriente, percebemos que o abismo teórico é ainda maior.

Este estudo provoca o debate sobre a inclusão da língua adicional nas instâncias formadoras de docentes da Educação Infantil e discute de que maneira podemos fazer isso em nosso contexto de atuação. Desejamos, portanto, entender os documentos que amparam a formação do professor para a educação linguística e a educação infantil, com vistas a contribuir para a formação docente para atuação em contexto de educação infantil bilíngue na contemporaneidade.

Na organização deste texto, trazemos uma discussão panorâmica sobre a Educação Bilíngue sob um olhar heteroglóssico³, uma breve análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras e Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, em um recorte sobre o preparo do futuro egresso para a atuação em contextos bilíngues, amparadas pelo que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) prevê para o ensino de línguas adicionais para a fase da Educação Infantil. Finalizamos o texto com considerações transitórias sobre o tema proposto e apontamos algumas ações, que ao nosso ver, podem contribuir para o cenário de formação docente.

³ Segundo Bakhtin (1981, p. 270), uma linguagem unitária não é algo dado, mas está sempre em essência postulada - e em cada momento de sua vida linguística se opõe às realidades da heteroglossia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O mundo se pluralizou em práticas e se aproximou em distâncias, a despeito dos problemas advindos com a globalização, como o aumento das injustiças e desigualdades sociais (SANTOS, 2017), é preciso adotar uma nova forma de pensar o mundo nas diversas áreas de especificidade do saber. No campo da língua(gem) isso é promovido pelo entendimento de que línguas são repertórios performados por falantes que se constituem enquanto sujeitos ao enunciarem suas falas (JORDÃO, 2004; PENNYCOOK, 2001; GARCIA, 2009), é possível perceber que uma visão estrutural de língua não se adequa a este cenário.

Ao lidar com línguas em contato, a visão apresentada por Garcia sobre o olhar heteroglóssico “favorece o entendimento de normas múltiplas em coexistência caracterizando o discurso bilíngue, além do reconhecimento da translanguagem de indivíduos bilíngues” (GARCIA, 2009, p. 117, tradução nossa). Tal visão implica, ainda, no reconhecimento de diversas possibilidades de realização linguística, em contraposição à visão monoglóssica para quem “as únicas práticas de linguagem legítimas são as performadas por monolíngues” (GARCIA, 2009, p. 115, tradução nossa). A partir desta problematização é possível entender porque esta visão é mais coerente com a contemporaneidade.

Garcia (2009) aponta para a nova conceitualização do termo bilinguismo que todas as transformações sociais produziram, pois, originalmente, foi conceituado sob a lente de um olhar monoglóssico, pela qual o bilinguismo é visto como a simples pluralização do monolingüismo. Nessa perspectiva, os bilíngues são ensinados a ter equilíbrio entre as duas línguas. A autora critica essa visão, que prevaleceu no século XX, pois a maioria do mundo não é monolíngue e nem bilíngue equilibrado, ao invés disso, sugere o uso de uma lente heteroglóssica, que considera as inter-relações de múltiplas práticas linguísticas e conduz para outras construções de educação bilíngue (GARCIA, 2009, p. 143), para que as práticas complexas de bilinguismo sejam evidenciadas e afirma que

no século XXI, nós precisamos reconhecer que esse tipo de classificação de bilinguismo não funcionará no terreno acidentado da comunicação multimodal, para a qual o balanço das rodas não é adequado. Além da bicicleta, nós precisamos desenvolver práticas discursivas que se adaptem aos

cumes e crateras da comunicação multimodal e que incluam complexos caminhos linguísticos (GARCIA, 2009, p. 143).

Garcia (2009) ressalta que a educação bilíngue subtrativa e aditiva⁴ apagam as diferenças culturais, ou procuram mantê-las rigidamente separadas, inclusive nos contextos de bilinguismo de escolha, em que o tipo de ensino bilíngue de imersão é muito adotado. Essa autora defende, portanto, a educação de crianças para usar línguas em inter-relações funcionais e não simplesmente para funções desassociadas. A sua crítica em relação a funções desassociadas está relacionada ao não reconhecimento da cultura e da forma de comunicação de indivíduos bilíngues na escola, principalmente no contexto de ensino bilíngue para alunos de línguas minorizadas.

Avançando um pouco mais nas classificações, Ofélia Garcia (2009) propõe dois modelos de bilinguismo que atendem a realidade do século XXI, o bilinguismo recursivo, que se refere aos casos em que o bilinguismo é desenvolvido depois que as práticas linguísticas da comunidade foram reprimidas. “Nesses casos a língua materna da comunidade não inicia de um ponto monolíngue, porque a língua ancestral continua a ser usada em cerimônias tradicionais e por muitos em graus diferentes” (GARCIA, 2009, p. 143).

O outro é intitulado bilinguismo dinâmico, que se refere às práticas linguísticas que são múltiplas e adaptadas ao terreno multilíngue multimodal do ato comunicativo. “Bilinguismo dinâmico se refere aos diferentes graus de habilidades e usos de práticas de múltiplas linguagens por pessoas para atravessar limites físicos e virtuais” (GARCIA, 2009, p. 149). Abaixo reproduzimos duas figuras que a autora coloca como representativas desses dois conceitos.

Figura 1. Bilinguismo recursivo

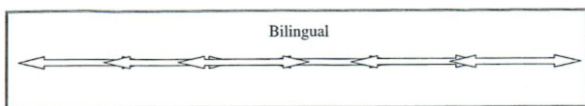
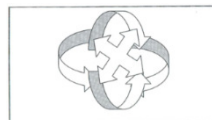


Figura 2. Bilinguismo dinâmico



Fonte: GARCIA, 2009, p. 149.

⁴ O bilinguismo subtrativo é o que acontece quando as escolas tiram a língua materna da criança que fala uma língua minorizada e a substituem pela maioria. O bilinguismo aditivo, por outro lado, baseia-se na língua materna da criança à medida que a língua adicional é aprendida. Levando em consideração as variáveis individuais e sociais, bilíngues podem ser classificados, de acordo com o status da língua, que levou, segundo Butler e Hakuta (2006), Fishman (1971) a distinguir o bilinguismo popular do bilinguismo de elite.

O primeiro modelo representa a linearidade dos modelos anteriores, já na segunda imagem, percebemos a ideia de movimentação dinâmica, segundo a autora, pelo fato de levar em consideração a interação linguística que ocorre em diferentes planos que incluem multimodalidades e multilinguagem.

As complexidades do bilinguismo evidenciam diferentes realidades e mostram que a divisão rígida entre línguas não existe, por isso, a educação bilíngue deve valorizar a diversidade cultural e linguística. Essas diferentes formas se manifestam a partir da visão de bilinguismo como um recurso ou como um problema. Portanto, em uma visão mais atual, Canagarajah (2013) traz o termo *translinguagem* como práticas multidiscursivas, que falantes bilíngues usam para entenderem o mundo bilíngue em que vivem. Nesse processo, estudantes trazem seus repertórios linguísticos e semióticos múltiplos para construir um espaço onde tais repertórios são usados indiscriminadamente. Os integrantes da comunicação validam esta forma dinâmica de linguagem, a qual passa a integrar a práxis pedagógica.

A rápida disseminação do termo *translinguagem* não ocorreu apenas devido a evolução da perspectiva acadêmica, mas também pela mudança das percepções sociais sobre o significado de bilinguismo⁵. Os termos *translinguagem* e *code-switching* por vezes usados de forma intercambiável são de fato distintos. Enquanto *code-switching* pressupõe o uso de duas línguas como dois códigos monolíngues separados pelo falante bilíngue, que evidencia um olhar monoglôssico, o segundo termo, *translinguagem*, implica no reconhecimento de um repertório linguístico único, porém não homogêneo, portanto, heteroglôssico. Isso equivale dizer que o falante lança mão de quaisquer elementos, provenientes de seus repertórios para enunciar seus sentidos. É um movimento ativo e estratégico que pode facilitar a comunicação ou a construção de efeitos de sentidos desejados a cada nova situação de linguagem.

Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais. A *translinguagem* oferece

⁵ O termo bilinguismo possui diferentes significados para pessoas diferentes em contextos diferentes, não possuindo apenas uma definição. Grosjean (2013) definiu o falante bilíngue como “mais que a soma de dois (ou mais) monolíngues completos ou incompletos, mas sim como oradores-ouvintes específicos e plenamente competentes que desenvolveram uma competência comunicativa que é igual, mas de natureza diferente àquela de monolíngues” (GROSJEAN, 2013, p. 230). Logo, a natureza da competência comunicativa do bilíngue é diferente do monolíngue, permitindo-o usar alternativamente suas línguas de acordo com o tipo de interlocutor, o contexto, o objetivo comunicativo, etc. (GROSJEAN, 2013), o que significa que não estamos tratando da soma de dois monolíngues, completos ou não, em uma só pessoa.

"novas práticas de linguagem, práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais são dinamicamente geradas em resposta às complexas interações do século XXI" (GARCÍA; WEI, 2014, p.43, tradução nossa). Essas práticas são a forma de comunicação que caracteriza muitas comunidades do mundo inteiro, não podendo ser vistas como algo estranho e ilegítimo. Dessa forma, modelos de bilinguismo rígidos, que prevêem a separação total das duas línguas não fazem mais sentido em uma visão contemporânea, que inclui realidades sociolinguísticas mais complexas e heteroglóssicas.

FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA E CONTINUADA

O fato de não contarmos com um grande número de professores capacitados para atuarem no ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças já vem chamando a atenção de autores como Rixon (1991) e Phillips (2003) há algum tempo. Phillips (2003) refere-se à formação do professor de línguas estrangeiras como um fator de extrema importância no processo e enfatiza que esses profissionais necessitam desenvolver habilidades específicas para desempenhar adequadamente seu papel. Estendendo essa ideia para o ensino de pequenos aprendizes, Cameron (2001) explicita que, além de possuir conhecimento da língua que ensina, ou seja, ser um falante competente linguística e sócio culturalmente na língua-alvo, o professor precisa ter conhecimentos relacionados a como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas (WOOD, 1998). Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) suscitam o debate sobre uma questão importante ao se pensar nos rumos do ensino de línguas para crianças, na ausência de disciplinas nos cursos de licenciatura, que orientem a formação de professores de línguas para atuarem com crianças desde a Educação Infantil e a necessidade de uma didática específica para lidar com esse público, promovendo interação e desenvolvimento linguístico.

Segundo Rocha (2006), no Brasil, diferentemente do que acontece em vários países europeus, propostas em andamento caracterizam-se, em geral, em ações isoladas, como podemos perceber com o surgimento da oferta em instituições de ensino superior privadas, de alguns cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para o ensino de língua inglesa para crianças, já que não se tem, ainda, documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto à oferta de língua adicional para crianças.

No contexto contemporâneo, a formação de professores de línguas passa pela percepção de que contextos diversos geram necessidades diversas de usos e construções linguísticas/semióticas (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019). Além disso, o professor de línguas deve assumir que sua práxis é atrelada à sua identidade e, como tal, é sempre marcada por sua subjetividade. Isso implica reconhecer que, assim como há várias maneiras de realização linguística, há também diferentes de construir sua práxis.

Desse modo, a formação docente perpassa o reconhecimento de si (pessoal e profissionalmente falando), de seu lócus de enunciação, das necessidades percebidas no contexto social, político, ético, econômico em que a educação linguística se realiza bem como na criação de espaços de fala e na oportunização de agência docente (SILVESTRE, 2015). Portanto, é necessário que esses profissionais tenham mais do que o conhecimento de língua, mas que apreendam quais os elementos que determinam o “seu fazer” de professor de língua adicional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) formar um docente que tenha autonomia e que ao observar a própria prática pedagógica, investigue-a, se tornando sujeito desse processo, podendo alterá-la ou não, assim como problematizá-la é visto como um desafio. No entanto, para que este projeto de formação se viabilize é necessário entendê-lo como processual e contínuo. Para Pessoa,

a formação docente “deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho (PESSOA, 2013, p. 04).

Ademais, essa autora também salienta a importância de que a própria formação docente seja problematizada, buscando desestabilizar noções naturalizadas na área, tais como: “a formação de professores/as de línguas diz respeito ao domínio da língua-alvo e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas; língua é um objeto; o ensino de língua é um empreendimento apolítico” (PESSOA, 2013, p. 03), entre outras.

Os Parâmetros para a Formação de Professores da Educação Básica pautavam-se, até 1º de julho de 2015, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, publicada por meio da Resolução CNE/CP, de fevereiro de 2002. Entre o que podemos considerar como avanços trazidos para os cursos de licenciatura por esse documento, estão: a obrigatoriedade de integração dos conteúdos curriculares pedagógicos e não pedagógicos, numa tentativa de romper,

definitivamente, com o modelo de formação tecnicista e a ampliação da carga horária total desses cursos.

O PPC do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, do já mencionado campus, confirma esse rompimento com uma formação tecnicista.

A formação dos egressos de Letras do Campus Anápolis de CSEH-UEG é uma ação intencional na construção de intelectuais fundamentada na concepção crítico reflexiva, como possibilidade de construção de uma autonomia profissional. Por que a reflexividade⁶ é uma característica dos seres racionais conscientes, que pensam sobre o que fazem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 16).

O documento também traz que “a formação crítico-reflexiva tem como base, a práxis na unidade teórico-prática e reflexão-ação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 17), ou seja, busca através da produção do conhecimento “implicando a teoria que, no processo prático, possibilite atribuir sentido e significado” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 17) à atuação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (CNE/CES 492/2001, p. 29), o profissional “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” que demandem “o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes” dentre outras atividades.

As competências e habilidades mencionadas no documento apontam para o domínio da língua (materna e adicional) nas suas manifestações oral e escrita; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos e dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. O preparo profissional, como vemos, é extenso e difícil de ser coberto em quatro anos, tempo recomendado para que as licenciaturas sejam completadas. Ainda há de se considerar que muitas universidades, como é o caso da que pertencemos, possuem dupla habilitação, o que implica no preparo docente para lecionar inglês (ou outra língua

⁶ Pérez Gomez (1999, p. 29), citado por Santos (2005, p. 26) define a reflexividade como a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção (PPC, 2015, p. 16).

adicional) e português. Portanto, esse curso forma professores para atuar nas áreas de línguas e literaturas, do sexto ao nono ano e Ensino Médio, não oferecendo disciplina de capacitação especificamente para nenhum grupo etário, haja vista que os direcionamentos são gerais. Para que professores pudessem ocupar espaços na educação infantil e primeiro ao quinto ano do ensino fundamental seria importante incluir esses grupos nas discussões e ofertar disciplinas de núcleo livre para contemplar demandas específicas desta fase do ensino.

O curso de Pedagogia, por sua vez, é amparado para trabalhar com esta etapa do ensino. Contudo, não há preparo específico para a formação ampla em educação linguística, como se vê pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/ CP Nº 1/2006), art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 01).

Ou seja, o papel do curso de Pedagogia é formar o docente como profissional responsável para atuar com alunos da Educação Infantil, primeiro ao quinto ano e matérias pedagógicas para formação docente, proporcionando instrução didático pedagógica para lidar com contextos monolíngues. De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, campus Anápolis de CSEH, o perfil do egresso está de acordo com uma visão mais crítica, que visa à intervenção científica na prática das escolas em busca de uma sociedade mais democrática.

O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir. É profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a afirmação de uma sociedade democrática assentada na ética e na formação do ser humano em cada indivíduo. O pedagogo atua como intelectual crítico dialogando com a realidade e analisando criticamente sua prática educativa, buscando a intervenção científica e técnica, nos diversos aspectos da prática de ensinar e aprender da escola, de modo comprometido com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, PPC, 2015, p. 35).

Santos (2005, 2006) e Rocha (2006) têm apontado que ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de línguas adicionais

para crianças, já que até o momento, não se é oferecida uma formação inicial específica. Além disso, há uma lacuna em relação aos trabalhos que tratam do ensino da língua inglesa no contexto de Educação Infantil no Brasil. Para que a introdução de língua adicional nas escolas, em qualquer país, seja bem sucedida, deve haver investimento, por parte do governo, para contratação e treinamento de professores tanto em serviço, quanto em pré-serviço, oferecendo-lhes oportunidades para sua formação e desenvolvimento (PINTER, 2006, p. 41).

Um dos questionamentos que levantamos é: como regulamentar ações de formação inicial, uma vez que muitos cursos já funcionam no limite de carga horária? Considerando essa questão, defendemos que uma das práticas possíveis e viáveis para os Cursos de Letras, seria repensar a prática do Estágio Supervisionado, oportunizando estágio no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em cidades que tenham escolas com essas oportunidades. Em Anápolis, cidade onde nosso campus está situado, temos algumas escolas bilíngues e várias escolas que incluem o inglês em seu currículo, tanto em contexto privado como em escolas municipais.

Apesar de ser uma prática voltada para a formação universitária docente, é importante não esquecer que o estágio pode ser também uma oportunidade de formação continuada para o professor da escola. Ao ter contato com os estagiários, o professor regente tem a chance de refletir sobre sua própria prática no contraste com a prática do outro. Incluir os estagiários em momentos de planejamento e implementação de atividades docentes pode contribuir muito para ambos os contextos. Por último, é possível apontar que o estágio oportuniza, mesmo que indiretamente, a retomada de contato com a universidade, o que favorece a atualização docente.

Os cursos da Universidade Estadual de Goiás tiveram suas matrizes renovadas e reestruturadas em 2015, permitindo que todos os cursos tivessem flexibilidade, a fim de garantir mobilidade estudantil e diversificar a formação dos estudantes.

A flexibilização curricular caracteriza-se pela possibilidade de o discente escolher, ao longo do curso e a cada semestre, disciplinas e outras atividades de pesquisa (que vão além de grupos de estudos), além daquelas disciplinas obrigatórias, de modo a aprofundar sua formação em áreas específicas, dependendo de seu interesse: revisão textual, tradução, crítica literária, ensino... etc. Para possibilitar maior flexibilização curricular, a cada semestre serão ofertadas disciplinas de livre escolha do discente (disciplinas optativas), com o objetivo de estimular o aprofundamento de temas e conteúdos tratados no curso. As disciplinas optativas poderão ser ofertadas tanto no período

matutino quanto nos períodos vespertino e noturno, possibilitando a participação discente desde o início do curso e não somente naqueles semestres nos quais as disciplinas optativas estão previstas na matriz (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, PPC Letras, 2015, p. 33).

Portanto, outras possibilidades de atualização para atender demandas reais se desenham quando há flexibilização curricular. Disciplinas ofertadas no campus destinadas a esta formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental poderia ser atrativa para alunos de ambos os cursos: Pedagogia e Letras. Outra possibilidade seria a oferta de cursos interdisciplinares de especialização *lato sensu*, tais como os que vinham sendo ofertados gratuitamente pela instituição desde 2015. A flexibilização da matriz coloca que cursos em núcleo livre devem ser ofertados para todos os interessados da universidade. Os professores têm a liberdade de apresentar as disciplinas e havendo demanda, as turmas são formadas. Enfim, há possibilidades reais e viáveis para que a formação docente em contexto de Educação Infantil Bilíngue aconteça tanto de forma inicial, quanto continuada.

No contexto prático da Educação Infantil Bilíngue, temos professores atuando com diversas formações, os que não possuem licenciatura, mas são fluentes na língua adicional, os graduados em Letras, que possuem ou não o domínio dessa língua e os graduados em Pedagogia, que na maioria dos casos, não possuem proficiência⁷ na língua adicional, o que compromete bastante a qualidade do ensino de língua adicional ofertado para crianças. Há alguns casos de professores terem dupla licenciatura, em Letras e Pedagogia, juntamente com a fluência na língua, ou que têm uma dessas duas graduações e buscaram cursos de pós-graduação *lato sensu* em ensino de línguas para crianças, no entanto, esses casos são exceções.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BILÍNGUE PRA QUÊ?

Trazemos um breve recorte histórico da legislação vigente sobre a Educação Infantil, etapa da educação básica, no intuito de ampliar a compreensão de como esse segmento encontra-se atualmente, tendo em vista que é um contexto recente, se comparado com as outras etapas da Educação Básica. Em 1996, com a promulgação da LDB, a Educação Infantil passou a ser inserida como parte integrante da educação

⁷ Conforme Scaramucci (2000), é um conceito não absoluto e indicativo, de modo geral, temos várias proficiências, dependendo da especificidade da situação de uso da língua.

básica e a ter definido seu objetivo através do Artigo 29º: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009), de 1999, foram estabelecidas referências e orientações para guiar os programas das instituições da Educação Infantil. Logo em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, “experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2009). Em 2009 temos outro marco fundamental, a Educação Infantil passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade através da Emenda Constitucional nº59/2009.

Em 2016 temos a primeira e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, foi divulgada a terceira versão desse, que é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017), além disso, propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram na Educação Infantil:

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 25).

Destacamos de forma sintética alguns dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Explorar

movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, *objetos*, elementos da natureza, na escola e fora dela, *ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades*: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. *Expressar*, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 38, grifos nossos).

Partindo da análise dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil colocados na Base Nacional Curricular Comum (2017), percebemos que trata sobre o desenvolvimento do respeito e a ampliação dos saberes sobre a cultura e as diferenças entre as pessoas. Ressaltamos que esse documento estabelece os objetivos correspondentes a cada faixa etária através dos campos de experiência. No entanto, no campo referente ao desenvolvimento da linguagem, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, percebemos que há a desconsideração do contato com uma língua adicional e ênfase somente no desenvolvimento da língua materna.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da *língua materna* – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (BRASIL, 2017, p. 38, grifo nosso).

Torna-se latente e urgente a discussão mais aprofundada sobre a implementação do ensino de língua adicional no contexto da Educação Infantil e que a legislação reconheça a modalidade Educação Infantil Bilíngue e estabeleça seus objetivos, pois aprender uma segunda língua é também aprender sobre a cultura do outro, que, conseqüentemente, permitirá o conviver com respeito com o diferente. Corroborando Fernandez e Rinaldi (2009), ao inserir a língua estrangeira, aqui colocada como adicional, na infância, oportuniza-se o desenvolvimento da competência intercultural, permitindo que as crianças conheçam outras culturas e aprendam a ter respeito por elas. De acordo com essas autoras, proporcionar o primeiro contato com línguas adicionais de forma natural, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, ainda que num espaço de aprendizagem formal, “pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente”.

(FERNANDEZ; RINALDI, 2009, p. 357)

Como já explicitado nesse trabalho, nota-se, nos últimos anos, um aumento considerável de escolas bilíngues no Brasil. Segundo Silva (2010) o que se entende por educação bilíngue, bem como seus objetivos, orientações, modelos e tipos de programas podem variar de região para região. Essa autora ainda destaca que “o ensino de uma segunda língua para crianças dentro de uma perspectiva bilíngue vai muito além de ensinar palavras soltas ou musiquinhas” e completa que “trata-se de um ensino que, além de levar em conta a realidade dos alunos, seja significativo ao que se faz na idade deles” (SILVA, 2010, p.298).

Mello (2010) acredita que “a educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes” (MELLO, 2010, p. 298). A situação que temos visto crescer no país, a inserção do inglês como língua adicional nas escolas autodeclaradas bilíngues, aponta para o reconhecimento social desta língua como relevante para os responsáveis por estes alunos. Por outro lado, a ausência de políticas linguísticas específicas para a implementação dessas escolas: não há regulamentação e/ou legislação que supervisione as escolas bilíngues, por exemplo. Isso equivale a dizer que cada escola propõe seu programa de acordo com seus próprios conceitos de bilinguismo, atendendo demandas a partir de questões corporativas, econômicas e/ou ideológicas. O inglês é privilegiado graças a seu prestígio internacional e o imaginário popular que ainda confere status superior a falantes bilíngues. Para Mello trata-se de uma situação de “Educação Bilíngue em que uma língua de prestígio internacional, nesse caso o inglês, serve como meio de instrução para alunos que têm como a primeira língua a língua oficial e dominante no país, neste caso o português” (MELLO, 2010, p. 122).

Silvestre (2015) traz uma importante reflexão quanto ao caráter educativo de ensinar e aprender língua estrangeira, especialmente na educação básica, pois, conhecendo a língua adicional que ele vai conhecer outros modos de pensar, e entenderá o mundo de outros modos, passando a se conhecer a se questionar. Partindo dessa colocação, reforçamos a relevância de um ensino intercultural e problematizador experienciado desde a infância. Para nós, discutir sobre Educação Infantil Bilíngue e a formação docente para atuação neste contexto revela-se uma demanda emergente e necessária.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As escolas bilíngues são uma realidade e importar-se com a formação do professor que nelas atua pode ser um modo de pensar uma educação linguística que zele por visões ampliadas de língua, cultura e democratização do acesso à línguas adicionais.

O ensino da língua inglesa ainda não está acessível às diversas classes sociais e regiões do país. Percebemos essa defasagem histórica mais latente logo no primeiro ciclo da educação básica, a Educação Infantil. Acreditamos que o direito das crianças brasileiras ao ensino e à aprendizagem dessa língua deveria ser um direito que precisa ainda ser conquistado, para que possam participar da vida social global como produtoras de discursos em diversos contextos.

Reforçamos a importância de ações como o Manifesto (2017) elaborado pela Universidade Estadual de Londrina, citado na introdução deste artigo, que traz à tona demandas reais, necessárias e urgentes e de ações que precisam ser concretizadas no contexto nacional, como o desenvolvimento de pesquisas, estudos e debates sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças e a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, envolvendo toda a comunidade.

Sugerimos que as especificidades requeridas ao docente para atuação com crianças devem ser contempladas a partir de um repensar do currículo vigente, mediante algumas ações de formação e da implementação de disciplinas nos Cursos de Letras e/ou Pedagogia, além de uma formação continuada, intencional e planejada que vise à socialização de experiências. Neste sentido, através de estudos e ações tanto individuais quanto coletivas, o professor deve ser concebido como agente de mudanças que sabe fazer uso da língua e ensiná-la como uma forma de transformação social a partir da ampliação de repertórios socioculturais e da vivência plurilíngue.

Como discutimos ao longo do texto, a mudança na formação do professor de língua inglesa para crianças, mais especificamente no contexto da Educação Infantil Bilíngue, se justifica pelo fato de a oferta de graduações em Letras e Pedagogia existentes na atualidade não contemplar a formação específica para atuação com língua adicional para crianças. Estudamos os PPC de cursos em nossa instituição, contudo a análise aponta para algo que pode ser observado também em outros contextos.

Compreendemos que uma formação docente adequada deva dar conta tanto da aquisição da língua adicional, no caso desse trabalho, foi discutida a língua inglesa, quanto das formas de ensiná-la, com vistas a uma aprendizagem condizente com as atuais necessidades. Concordamos com Rinaldi (2006), quando assevera não defender outro tipo de formação, mas, sim, que as já existentes possam contemplar disciplinas capazes de ajudar o professor a desempenhar sua função.

Um questionamento que surgiu durante a discussão foi como regulamentar essas ações de Formação, uma vez que muitos cursos já funcionam no limite de carga horária. Considerando essa questão, propomos as seguintes ações: oferta de disciplinas eletivas/núcleo livre; repensar a prática do Estágio Supervisionado, oportunizando estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde possível; oferecer um aperfeiçoamento em formas de especialização interdisciplinar para egressos dos cursos de Letras e Pedagogia.

Cabe ressaltar que buscamos discutir este tema, sem a intenção de esgotá-lo ou solucionar o impasse, mas a fim de compartilhar nossas reflexões com outros formadores e interessados no assunto. Enfim, tratando-se da Formação do professor atuante no contexto de Educação Bilíngue, o foco deve estar tanto na formação universitária, quanto na continuada, afinal escolas bilíngues já se encontram em funcionamento e o mercado de trabalho ainda tem carência de profissionais adequadamente preparados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras*. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. *Bilingualism and second language acquisition*. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, p. 114-144, 2006.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London and New York: Routledge. 2013.

FERNANDEZ, G.; RINALDI, S. *Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jul./dez., 2009.

FIGUEIRA, C. D. S. *Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2002.

FISHMAN, J. A. *et al. Bilingualism in the Barrio*. Research Center for the Language Sciences, Indiana University, 1971.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

GROSJEAN; F.; LI, P. *The Psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell, 2013.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Portugal, p. 01-12, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MEGALE, A. H. *Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos Documentos oficiais*. *The ESpecialist*. v.39 n.2, p. 01-17, 2018.

MELLO, H. A. B. *Educação bilíngue: Uma breve discussão*. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>. Acesso em: 24 Julho, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Eds.) *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, p. 53-84, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p.345-363, 2005.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R. *Conversa com Rosane Rocha Pessoa*. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 299-306, 2013.

PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo: 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

RIXON, S. *The role of fun and games activities in teaching young learners*. In: BRUMFIT C., MOON J., and TONGUE R. (Eds.) *Teaching English to children: from practice to principle*, London: Collins, ELT., p. 33-48, 1991.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Campinas, SP: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais*. *Contexturas*, n. 10, p.119-134, 2006.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Cuiabá, MT: 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. In SIGNORINI, I.; OTTONI, P.; FIAD, R. S. (Org.). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 36:11-22, Campinas, jul./dez., 2000.

SHIMOURA, A. S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. São Paulo: 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC/SP, 2005.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA. *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*, v. 7. Campinas: Pontes Editores., p. 297-323, 2010.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 1, p. 61-84, jan./mar., 2015.

SILVESTRE, V. P. V.; SILVA, M. D. R.; SABOTA, B. Materiais Didáticos de Língua Estrangeira Sob o Viés das Perspectivas Críticas na Educação Linguística: Um Estudo Pela Ótica dos Três Mundos. *LÍNGUAS & LETRAS* (online), v.20, p.46 - 64, 2019.

TAMBOSI, H.H.F. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI; RAMOS (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 77-105. 2007.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 270 p. 2005.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua para crianças. In: TONELLI; RAMOS (Orgs.) *O Ensino da LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 107-136, 2007.

TONELLI, J. R. A. Novas Propostas e Novos Desafios no Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. In: REIS, S. (Org.). *História políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Edue, p. 275-276, 2017.

TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Projeto Político do Curso de Letras*. Anápolis: UEG, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Projeto Político do Curso de Pedagogia*. Anápolis: UEG, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Manifesto*. III Encontro de Professores de inglês para crianças. II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para crianças. Londrina: UEL, 2017.

WOOD, D. *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell. 1998.